

保健体育教師の信念の違いが授業中の教師行動に及ぼす 影響に関する事例的検討

—— 高校保健体育教師を対象にして ——

A case study of the effects of differences in beliefs in health and physical education teachers on teacher behavior :

Study of the high school health and physical education teacher

相 良 彩 月
SAGARA Satsuki
(兵庫県立武庫之荘総合高等学校)

林 修
HAYASHI Osamu
(和歌山大学)

北 岡 大 輔
KITAOKA Daisuke
(和歌山大学附属特別支援学校高等部)

2020年10月15日受理

要約

本研究は、高校保健体育教師が有する信念の違いが体育授業中の教師行動にどのような影響を与えているのかについて検討することを目的とした。この目的を達成するために次の2点について検討した。すなわち、高校保健体育教師の有する信念をアンケート調査から検討するとともに、その結果に基づいて信念の異なる3名の教師を抽出し、教師行動の違いを「教師行動観察法」により比較検討した。

その結果、高校保健体育教師の信念は、「社会人基礎力育成」を中核に据えて、多様な社会の中で活躍し続けられる主体形成やスポーツライフの形成を強く意識していたことが認められた。信念の異なる3名の教師の教師行動の違いから、信念が異なれば得ようとする知識が異なり、それが授業中の教師行動の違いとなって現れ、結果的に態度得点の違いをもたらしたものと考えられた。さらに、高校体育教師の役割の二重性から、自身が専門とする運動・スポーツ種目以外についての教材研究の重要性が示唆された。

キーワード：高校保健体育教師、信念、態度形成、教師行動

I. はじめに

1. 教師の信念

高等保健体育教師(以下、保健体育教師とする)はどのような信念を持っているのか。そして、その信念が体育授業にどのような影響を与えているのであろうか。これらを明らかにしようとするところに本研究の動機がある。

まず、信念に関する先行研究を概観する。

Pajares¹²⁾、教師の信念について、「客観的な事実としての知識とは異なり、事実の評価や判断を規定する価値観」と定義し、その特徴を以下の6点にまとめた。

- ①大学入学までの早い段階である程度形成されるもので、道徳や時間、学校教育、経験の中で矛盾が生じたとしても変化しない傾向にあるもの
- ②各教師一人ひとりで発達するもの
- ③卓越した実践者の有する信念は、各教師が自分自身を振り返り、理解するときの規準として機能していること
- ④新しい現象を解釈するフィルターになるもの
- ⑤教師個人の行動に強い影響を及ぼすもの

⑥大学生以上の成人期からは変化がきわめて困難なもの

さらに、教師の信念が彼らの認知スタイルに大きく影響を及ぼし、その違いによって思考プロセスや情報収集のプロセスが異なってくることを指摘している。

我が国においては、黒羽⁹⁾が「教師の信念は、個々の教師が教育行為の対象について潜在的に保持する暗黙知であり、対教師や対児童との相互作用を通して抱く児童観や授業観等から教師の効力感や自己受容感等を含めた包括的な概念である」としている。

また、秋田¹⁾は、信念を「授業行動や生徒指導、生徒への期待などについての考え方であり、ある事態について正しいか正しくないか、望ましいか否かというように命題の形で判断されるような心理的表象のことをさす」としている。

さらに、朝倉²⁾は、教師の信念を「教師が経験をもとに形成した個人的なものの見方・考え方」と捉えている。

このように教師の信念はいくつかの定義がみられている。この理由について藤木³⁾は、「教師の信念が、具

体的な指導行動や知識、さらには、意思決定や効力感のような様々な対象に機能する特性を持ち、対象に応じて様々な用いられてきた」ことを挙げている。

こうした中で先の朝倉は、「教師が信じる対象の違いによって複数の信念を持ち、ある信念が他の信念に影響を与える形で体系化されている」として、図1に示すような「信念の球体モデル」を提示している。これによれば、球体の中心に近い信念ほど他の信念を強く規定しており、変容しにくいとされている。すなわち、球体の中心に近い信念から、外に向かって順に「良い教育とは何か(教育観)」「教師とはどうあるべきか(教師観)」「理想の体育授業とはどのようなものか(授業観)」と位置付けている。

さらに朝倉は、この球体モデルがあらわす仕組みを次のように説明している。

「教えるとは？」という問いへの答えになる教育観を中心として、教職の在り方についての教師観が左右され、さらにメインの仕事にかかわる授業観が形作られている。さらに授業観に絞ってみると、授業の目標(何のために)が、授業の内容(何を)の選択に影響を及ぼし、その内容を扱う具体的な方法(どのように)に対する信念を規定する。²⁾

この図式は、教師の信念が幾層にも関連付いていることを示すものであり、授業観から教師観、そして教育観へと順を辿っていかなければ、最も深い層にある信念にたどり着けないことを示唆している。

また、朝倉²⁾は、「教師が理想とする『よい授業』の姿が異なれば、当然、授業における行動と子どもを評価する方法も異なる。さらに授業づくりのために集める知識や情報にもその教師らしさが出てくる」と述べ、「教師が『信じていること』は『知っていること』以上に実践を方向づける道標になる」として、実践に及

ばす信念の重要性を指摘している。すなわち、信念が異なれば、得ようとする知識(教科内容、学習者、教授方法等に関する知識)が異なり、それが実際の授業に影響を及ぼすのである。よって、どのような信念を持つかが教師としての在り方(アイデンティティ)を決定づけると言っても過言ではない。

こうしたことを受け、本研究では、信念を朝倉の「教師が経験をもとにして形成された個人的な見方・考え方」として押さえることにした。

2. 保健体育教師の役割の二重性

保健体育教師は、「教師」であり「監督・コーチ」であるという二重の役割を担っていることが多い。すなわち、体育授業中は「教師」であり、運動部活動中は「監督・コーチ」である。

この保健体育教師が二重の役割を担うことへの批判も認められる。

Chelladurai and Kuga¹¹⁾は、「教師」と「コーチ」を兼ねることにより生じる「役割過負荷」「役割葛藤」の問題を次の6点にまとめている。すなわち、①ティーチングとコーチングの基礎をなす目的と職業的な目標は明らかに異なること②その相違は、教師とコーチの役割の分化に至ること③この異なった要求と責任は役割過負荷や役割葛藤を導くこと④役割過負荷や役割葛藤は「教師／コーチ」たちのストレスやバーンアウトに帰着すること⑤二重の役割において結果を求められ、どちらかの仕事をなおざりにすることになること⑥一般的に、ティーチングよりもコーチングの役割に焦点を当てることを選ぶこと、である。

このように、保健体育教師が「教師／コーチ」の二重の役割を担うことによって、本来的な「教師」よりも「コーチ」の役割への意識が強くなっているとされているのである。

わが国においても、久保⁹⁾は「保健体育教師においては、多様な職務の中でも、特に体育授業と運動部活動という役割の二重性において、体育授業という本来的な教師の役割を果たすことが困難になる」と指摘している。

また、小林⁷⁾は、「中学校や高校の場合、部活動指導や生徒指導、進路指導等の授業以外の指導が豊富にあり、それらの指導においてカリスマ性をもっている教師は、あまり授業力量がなくても生徒がある程度授業の中でもついてくるため、そのような教師の授業力量の停滞や授業改善が進まない」と指摘している。

これらの指摘は、保健体育教師が運動部活動の指導に強い魅力を感じているため、本来の職務である体育授業における教師としての役割を十分に果たせていないことを示唆ものである。

こうした中、石村・山西⁴⁾は、「特に保健体育教師は、運動部活動の指導に傾倒し、体育授業の指導に対

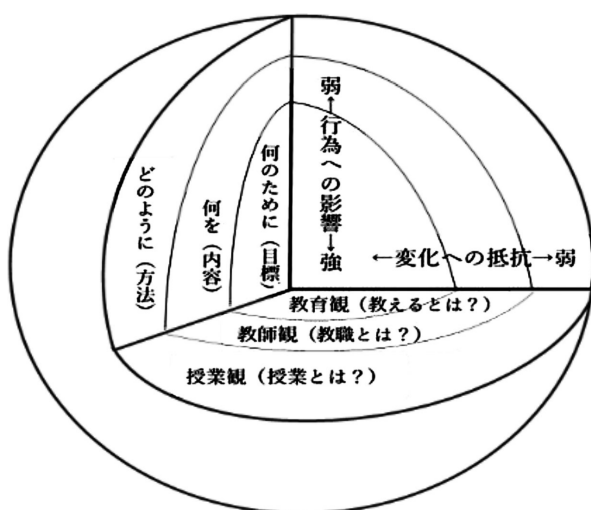


図 1. 信念の球体モデル (朝倉、2018)

する職業的社会的な傾向にある」ことを報告している。その上で、保健体育教師の役割意識についての現状、思い・本音を解き明かすことを目的に、現職の保健体育教師を対象に面接インタビューを行った。その結果、「保健体育教師が生徒指導・部活動指導及び競技連盟の役割を中心に担っていることが明らかであった」と指摘した。さらに、そのような役割に関する個々の教員の思い・本音には、「生徒指導部と部活動指導を担うことが当然」という思いが存在していたことも示している。そして、「このことが、保健体育科という一つの教科を担当する教員でありながら、生徒指導部員・部活動顧問のイメージが強く、教科指導について十分な役割を果たしにくいという『ねじれた』状況を生み出している」とした。これは保健体育教師が抱える大きな問題と言わざるを得ない。

こうした問題に拍車をかけるように、保健体育教師の昇任が運動部活動指導の成果に左右されたり、採用時に運動部活動指導における種目のバランスが考慮されたりすることも指摘されている。

これらのことから、保健体育教師に対しては、「保健体育教師＝運動部活動指導者＝熱血」¹³⁾、「授業に熱心ではない」¹⁷⁾など、教師よりもコーチとしてのイメージの強いことが認められる。中には、保健体育教師が「理論に欠け、命令的、威圧的で恐ろしい感じの風紀取り締まりの中心」¹⁰⁾といったマイナスのイメージさえ報告されている例がみられた。

こうした中で、須甲¹⁴⁾は、保健体育科教職志望学生に対して教育実習の前後で保健体育教師に対するイメージ調査を行なっている。その結果、「保健体育教師の人間性」におけるイメージとして「怖くて、厳しい教師」という内容が事前と事後の調査ともに存在した。しかし、これと相反するイメージとして事前調査において「明るくて親しみやすい教師」「信頼できる教師」という内容が認められている。こうした変容を総括して、「明るくて親しみやすく、信頼できる教師」から「教えるプロとしての憧れと尊敬」に変容したと結論づけられていた。

これらのことから、保健体育教師には授業だけでなく部活動、生徒指導等、様々な役割への期待があり、その狭間で葛藤していることが伺われた。この葛藤の中で、保健体育教師は、運動部活動指導に対する「コーチ」の意識が強く、本来の教師としての職務である保健体育授業や、生徒指導、進路指導等のなど、「教師」としての意識がやや希薄になっている現状が窺われた。これが、結果的に生徒に保健体育教師への負のイメージに結びついたものと考えられた。今後、保健体育教師の「教師」としての意識を高め、「監督・コーチ」との使い分けができるようにしていく必要がある。その第一歩として、本研究では、保健体育教師の信念を探るとともに、その信念の違いが授業中の教師行動にど

のように影響を及ぼしているのかを明らかにしようと考えたのである。

Ⅱ．研究の目的

本研究では、保健体育教師の信念を明らかにするとともに、その信念の違いが体育授業における教師行動に及ぼす影響について事例的に検討することを目的とした。

Ⅲ．研究方法

1．体育授業に対する教師の信念の把握

1-1．調査の対象と期間

2019年7月～10月にかけて、関西圏を中心に6府県下、計77校の高校に郵送調査を行った。その結果、48校から有効回答を得た(回収率62.3%)。

1-2．質問紙の内容と分析手順

梅野・池田¹⁹⁾が作成した「教師の体育授業に対する信念に関するアンケート」を援用した。すなわち、第1項目では「先生が目指される体育授業の良い姿」について論述してもらい、第2項目から第6項目にかけて「それはなぜですか?」を繰り返し、上記の項目についての理由付けを行ってもらった。

得られた回答のうち、体育の目標構造(高橋¹⁵⁾、梅野ら¹⁸⁾)を参考に、第1項目から第3項目を「表層部」(めざす授業の姿)として、それ以降を「深層部」(授業観を形成する信念)として、それぞれ分析を施した。

2．体育授業における教師行動の把握

2-1．被験教師

授業中の教師行動の観察記録は、協力の得られたH県、O県の高校に勤務する保健体育教師3名を対象とした。

表1には、被験教師のコンテキストを示した。

2-2．授業記録の収集

2019年10月～12月にかけて実施された1単元教材

表1．被験教師のコンテキスト

	A教師	B教師	C教師
教 職 経験年数	3年	4年	3年
性 別	男性	男性	女性
専門種目	野球	陸上競技	テニス
教 材	バスケットボール	ハードル走	サッカー
対象学年	1年生	1年生	2年生
教材編成	課題解決的	系統的	系統的
教授活動	探究的・発見的	提示・説明的	提示・説明的
学習集団	小集团的	一斉的	一斉的

(6～15時間)のうち、単元中盤の連続した3単位授業の教師行動を1台のビデオカメラおよびワイヤレスマイクを用いて収録した。

2-3. 教師行動の分析

教師行動は、収録したVTRを高橋ら¹⁶⁾による「教師行動観察法」を用いて分析した。

分析にあたっては、分析者がデモテープを用いて、カテゴリーの正答率が80%以上確保されるまでトレーニングを行いその信頼性を確保した。

3. 生徒の体育授業に対する愛好的態度の変容

単元前後に小林⁹⁾の「態度測定法」を実施し、単元前後での生徒の体育授業に対する愛好的態度の変容を把握した。

IV. 結果及び考察

1. 教師の体育授業に対する信念

図2は、「教師の体育授業に対する信念に関するアンケート調査票」に対する記述内容の分析結果を示したものである。

左段は表層部(第1項目から第3項目への回答)を、右段は深層部(第4項目から第6項目への回答)の結果

をそれぞれ示している。

なお、記述例は、各カテゴリーの中で最も特徴的な内容を抽出した。

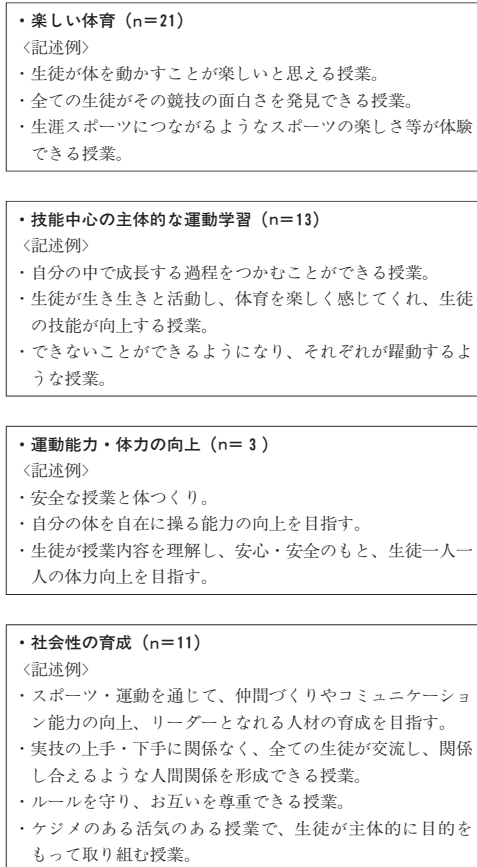
得られた記述内容から、表層部、深層部はそれぞれ次の4つのカテゴリーに分類することができた。すなわち、表層部は、①「楽しい体育」②「技能中心の主体的な運動学習」③「運動能力・体力の向上」④「社会性の育成」、深層部は、①「生涯わたって運動・スポーツに親しむ基礎的能力の育成」②「運動やスポーツの必要や価値を教授する」③「社会人基礎力の育成」④「体育授業に対する教師観」のそれぞれ4つのカテゴリーであった。

これらのカテゴリーのうち、表層の「社会性の育成」や深層の「社会人基礎力の育成」は、小学校高学年教師の結果には認められていなかったことから、学校種の違いによる教師の特徴であると考えられた。

次に、取り出されたカテゴリーの比率をみると、表層部では「楽しい体育」カテゴリーの比率が最も高く、全体の43.90%を占めた。以下「技能中心の主体的な運動学習(27.08%)」、「社会性の育成(22.92%)」、「運動能力・体力の向上(6.25%)」の順であった。

深層部では、「社会人基礎力の育成」カテゴリーの比率が最も高く、全体の43.90%を占めた。以下、「生涯

○表層部



○深層部

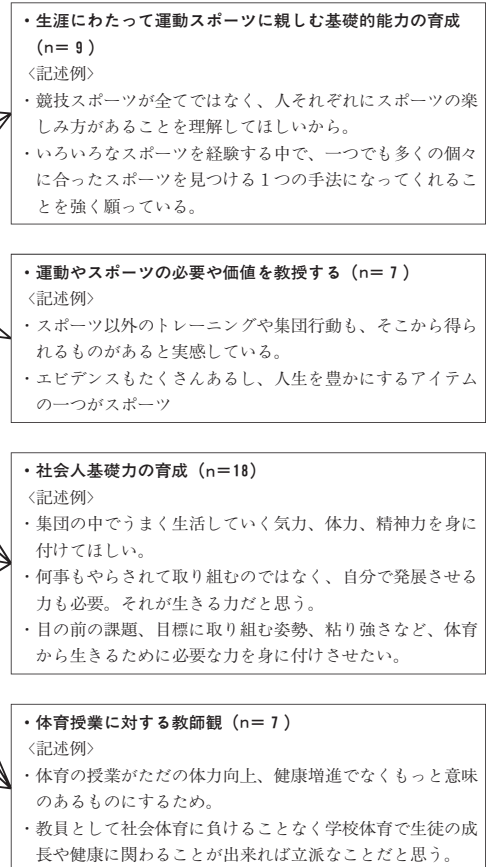


図2. 体育教師の有する体育授業に対する関心

にわたって運動・スポーツに親しむ基礎的能力の育成(21.95%)」、「運動やスポーツの必要性や価値の教授(17.07%)」、「自ら求める授業像や教師像(17.07%)」の順であった。

高校教師には、教科の違いを超えて、卒業後の社会人としての自立への教育が求められる。つまり、卒業後は高大学生、社会人という立場は違っても、社会生活をよりよく生き抜いていくための資質や能力が必要となる。これが「社会人基礎力の育成」が特徴的に取り出されたことにつながったものと考えられる。

また、表層部と深層部の繋がりをみてみると、表層の①「楽しい体育」と②「技能中心の主体的な運動学習」は、どちらも深層①から深層④のすべてのカテゴリから理由付けられていたことが認められた。すなわち、「楽しい体育」では「人それぞれにスポーツの楽しみ方がある事を理解して欲しい(深層①)」「スポーツ以外のトレーニングや集団行動も、そこから得られるものがあると実感している(深層②)」「高校卒業後、集団の中でうまく生活していく気力、体力、精神力を運動の実践を通して身に付けてもらいたいため(深層③)」「自身の授業に対する不満。もっと深く学びたいと生徒が思える授業実践及び評価を目指し、研鑽に励みたい(深層④)」などである。

「技能中心の主体的な運動学習」では「生涯何らかのスポーツ活動が続けていこうという動機付けにもなるのではないかと考える(深層①)」「今まで生徒達が体験したことがないこと、また知らなかったことを与えたときの興味津々になる姿を今の学校ではよく感じている(深層②)」「社会で通用する人材育成(深層③)」「教員本来の仕事のやりがいを追求すると、このスタイルになった(深層④)」といった記述が認められた。

また、表層③の「運動能力・体力の向上」では「転倒予防や何歳になっても若々しく生きられるものへと繋がる(深層①)」「以前(20年前)の中学生くらいの体力や考え方の生徒が多いため(深層③)」「保健体育教師としてプロの指導者や社会体育の指導者に負けないように生徒達を育成したいから(深層④)」といった記述が認められた。

最後に深層③、④の「社会性の育成」では「まわりの人に合わせ行動できることも生きていくうえで必要な力である(深層③)」「体育の授業がただの体力向上、健康増進でなくもっと意味のあるものにするため(深

層④)」といった記述が認められた。

この「社会人基礎力の育成」カテゴリの内容は、卒業後に一般社会に入る高校生にとって、コミュニケーション能力を始めとする集団の中での行動の仕方や身の処し方などが知識としてだけではなく、行為として身につけていることが必要となる。そのため、保健体育教師は、集団の中で円滑な人間関係を構築できるように互いを理解し合い、協力し、思いやりをもって行動することや仲間とともに仕事をやり遂げる力の育成をめざそうとしたものと考えられる。これによって、保健体育教師は、こうした行動の仕方、身の処し方を教育内容に位置付けようとしたのであろう。これは、保健体育科が有する身体教育としての責任を全うすることに他ならない。

保健体育教師は、こうした資質や能力の育成を授業のベースに位置付け、その上に「生涯にわたって運動・スポーツに親しむ基礎的能力を育成する」授業を志向したのであろう。

また、今回得られた記述内容は、先行研究の小学校教師のそれよりも多岐に亘っていた。これは、保健体育教師が授業を通して身に付けさせたい内容が多様であったことを窺わせるものである。これより、保健体育教師は、目指す体育授業を社会人基礎力を基盤として、その上で生涯体育・生涯スポーツに向けた豊かなスポーツライフの形成を図ろうとする二重構造で捉えていたものと考えられた。すなわち、保健体育教師は、高校教師としての立場と保健体育の専門家としての立場との双方から生徒への指導のあり方、求める授業のあり方を考えていたことが身に付けさせたい内容の多様性につながったものと考えられた。

以上のことから、保健体育教師は、「社会人基礎力の育成」を信念の中核に据え、多様な社会の中で活躍し続けられる主体形成を基盤として、その上に生涯にわたるスポーツライフの形成を実現しようとしていたものと考えられた。

2. 「信念－態度得点－教師行動」からみた対象教師の特徴

表2は、対象教師の信念と態度測定の結果を示したものである。

表層部では、A教師とB教師では共通して「技能中心の主体的学習」が、C教師では「楽しい体育」がそ

表2. 対象教師の「信念－態度得点」

		A教師	B教師	C教師
体育授業に対する信念	表層部	技能中心の主体的学習		楽しい体育
	深層部	社会人基礎力の育成	生涯にわたって運動・スポーツに親しむ基礎的能力	
態度測定の診断結果	レベル	かなり高いレベル	かなり高いレベル	普通のレベル
	授業の成否	かなり成功	アンバランス	やや成功

れぞれ取り出された。

しかし、深層部では、A教師だけに「社会人基礎力の育成」が取り出され、B教師とC教師には「生涯にわたって運動・スポーツに親しむ基礎的能力」が共通して取り出された。

これら3人の教師の単元後の態度測定の診断結果では、A教師だけが「かなり高いレベル、かなり成功」となったが、B教師は「かなり高いレベル、アンバランス」、C教師は「ふつうのレベル、やや成功」と診断され、生徒の態度形成に違いが認められた。

授業中の教師行動観察法の結果から、3人の教師行動を特徴づけると、A教師とB教師(技能中心の主体的な運動学習)では、共通して「マネジメント」の比率が低く「相互作用」の比率の高かったことが、C教師(「楽しい体育」)は、「マネジメント」「相互作用」のいずれの比率も高かったことがそれぞれ認められた。

これらの結果から、授業に対する信念の表層部では「A教師=B教師≠C教師」、深層部では「A教師≠B教師=C教師」、授業に対する愛好的態度の形成では「A教師>B教師=C教師」となった。

そこで、以下3名の教師行動の違いを事例的に検討することにした。

表3は、3名の教師行動観察法の結果に基づいて特徴をまとめたものである。3名の教師に共通して認められた教師行動は、「肯定的・技能的フィードバック」であった。

次にめざす授業の姿(表層部)が共通していたA・B教師とC教師の間では、「受理(受容、解答)」に違いが示された。つまり、A教師は発問による生徒の意見を受容していたのに対して、B教師は、練習場面での生徒の自発的な意見や疑問に対して解答していたのである。さらに信念(深層部)が異なったA教師とB・C教師の間では、「発問」(A教師)、「励まし(技能的)」(B・C教師)に違いが示された。

表4は、量的に捉えたこれら教師行動の違いを具体的に捉えるため、3人の逐語記録の抜粋を示したものである。

逐語記録にみられるように、A教師は、生徒への「問いかけと受け入れ」を連続的に展開し、攻撃者の動きとそれに対する防御者の動き(マークとパスカット)、さらにはシュートを防ぐ動きの3点に気づかせるように相互作用を展開していたことが認められた。

これに対してB教師は、「そうそう」「いい」「大丈夫」等、褒めることと励ましを多用し、生徒の活発な動きを引き出そうとする相互作用を展開していた。しかしながら、授業観察においては、生徒の動きを褒めるときの言葉に具体的な内容が示されていないため、生徒は何を褒められたのか、どのように上達しているのかについては十分理解出来ていない様子が窺われた。

C教師では、生徒の行動を励ますとともに、「次のコ

表3. 3人の教師の教師行動の特徴の比較

下位カテゴリー	A教師	B教師	C教師
発問	○	—	—
受理	○(受容)	○(解答)	—
肯定的・技能的フィードバック	○	○	○
矯正の・技能的フィードバック	○	—	○
励まし	—	○	○

表4. 3人の教師の授業中の逐語記録(抜粋)

＜A教師の逐語記録＞

T1: こっからパスが来るよな。
C1: はい。
T2: その時に、こっちのマークしてるAさん(攻撃者)がパスを受けたらどうする?
C2: 追いかけます。
T3: なるほど、その時Aさん(ボール保持者)は?
C2: 走っていく。
T4: 走るということは、ドリブルするよな?じゃあ守りは?
C3: ボールを取りに行きます。
T5: じゃあ、ボールを持っていないBさんはどうしている?
C4: えっ、立ってます。
T6: 立ってる?(ジェスチャー)
C5: いや、こうやって・・・(パスを受けるように移動する動きをする)
T7: ああ、こうやったりするよな(生徒と同じ動きを示す)
T8: じゃあ、守りはどうしたらいい?
C6: カットする。
T9: どこで?
C7: 二人の間で。
T10: なるほどな、2つのことを考えんとあかんな。
T11: 防ぐのはパスだけかな?
C8: シュートも。
T12: そうやな、ドリブルを防ぐ、パスをカットする、シュートをさせない、この3つが大切やな。

＜B教師の逐語記録＞

T1: はい、次の人行こう。
T2: そうそうそうそう。
T3: おっいいぞ、いい、大丈夫だよ。
T4: オッケー、オッケー。
T5: はい、行こう。どうぞ、どんどん行ってみよう。
T6: 大丈夫、大丈夫。
T7: じゃあA君、ちょっとスタートの合図してくれる?
C1: これでいいのかな。
T8: それでいいよ、うまい。
T9: あっ、うまいやん。いけるいける。
T10: 大丈夫、大丈夫。
T11: じゃあA君、ちょっとスタートの合図してくれる?
C2: はい。「よーい、ドン」でいいの?
T12: うん、そう。前の人が1台目を跳び終わったら「よーい、ドン」をかけて。

＜C教師の逐語記録＞

T1: はい、じゃあ始めるよ。コーンの後ろに2人入って、そこは3人でいい。
T2: 正確なパスね。蹴ったら次のコーンに移動。
T3: 蹴った方向に移動。
T4: はい、すぐ走る、走る。
T5: コーンの外ね。コーンの外をしっかりとねらって。
T6: パスが遅い、もっと早く。
T7: そのパス、試合で使える?使えないでしょう。はい次。
T8: パスをもらったらすぐに蹴る。そうすぐに蹴るんだよ。
T9: リズム作って、テンポよくね。
T10: (笛を吹いて)じゃあ、逆回りでやってみよう。
T11: もらったらすぐにパス、すぐにパス、試合で使えるようによくねらうんだよ。

ーン」「コーンの外」「パスをもらったすぐに蹴る」など、具体的な言葉で生徒の動きの修正を図ろうとする相互作用が認められた。しかしながら、ここでのC教師のフィードバックは、教師が求める動き方や移動の方向、場所等を繰り返し伝えているだけにとどまっていたことは否めない。

こうした教師行動の違いの背景を考えると、A教師は、他の2名の教師とは異なり、「社会人基礎力の育成」を信念の中心に据えていたことが影響したものと考えられた。経済産業省HP⁹⁾によれば、「社会人基礎力」は3つの力とそれを支える12の能力要素から捉えられている。すなわち、「アクション(前に踏み出す力)：主体性、働きかけ力・実行力」「シンキング(考え抜く力)：課題発見力、計画力、創造力」「チームワーク(チームで働く力)：傾聴力、柔軟性、状況把握力・ストレスコントロール力」である。A教師は、こうした能力の育成を信念に据えるとともに「技能中心の主体的学習」を志向していたことで、相互作用において、生徒に作戦・戦術行動に焦点づけた問いを投げかけて生徒の考えを引き出しながら学習内容を理解させようとしたものと推察された。

これに対して、B教師とC教師には「励まし」が共通していた。この二人は「生涯にわたって運動・スポーツに親しむ基礎的能力」の育成を信念に据えていた。さらに、授業前の打ち合わせ時には「運動の楽しさを知って欲しい」(B教師)や「特に身体を動かすことが苦手な生徒が体を動かすことで汗をかいたり、運動を行う中で生まれる会話を楽しんだりしてほしい」(C教師)などの願いが聴取されていたことから、2人ともに生徒を励ますことで、積極的に運動学習へ取り組ませようとしたものと考えられた。

しかし、この2人の教師は表層部では「技能主体の主体的学習」(B教師)と「楽しい体育」(C教師)といった違いが認められている。この点について考えてみたい。

B教師の授業観察からは、逐語記録に見られるように練習中は一人一人に対して肯定的な相互作用を行っていたが、練習活動前には全体に向けて提示・説明的による直接的指導場面が位置付けられていた。これは、「生涯にわたって運動・スポーツに親しむ基礎的能力」を深層にもちつつ、「技能主体の主体的学習」をめざしていたことが、教授活動において、一斉による教えこみと生徒主体の課題解決の両者が混在する様相になってしまったものと考えられた。

C教師は「生涯にわたって運動・スポーツに親しむ基礎的能力」の育成をめざして「楽しい体育」を実現しようとしたことが、生徒への「励まし」を中心にした教師行動につながったものと考えられる。

また、C教師には「矯正・技能的フィードバック」も特徴として取り出されているが、その内容は、サッ

カーの技能的特性に触れる内容というよりも、練習の仕方、動き方を単一な言葉で繰り返し伝えることに終始していた。ここには、保健体育教師が抱える二重の役割から来る問題の一端が考えられた。C教師は、授業前の打ち合わせにおいて、自分自身の専門種目がテニスであり、今回の運動(サッカー)についての知識が十分でないことを訴えていた。つまり、保健体育教師にとって自身の専門種目であり、部活指導している運動・スポーツについての知識とそれ以外の運動・スポーツの知識の間に大きな差異のあることを窺わせるものである。これが結果的に授業中の矯正・技能的フィードバックにおいて、「次のコーン」「コーンの外」「パスをもらったすぐに蹴る」など、教師が求める動きの形を繰り返し伝えているだけにとどまってしまったものと考えられる。

以上のことから、教師が有する信念、めざす授業の姿は実際の授業中の教師行動に反映され、教師が有する信念が異なれば、授業中の教師行動が異なり、結果的に授業の成果(特に態度形成)に影響を与えることが考えられた。

さらに、保健体育教師の役割の二重性から、専門種目とよばれる運動・スポーツとそれ以外の種目とで知識に大きな差異のあることが考えられ、専門種目以外の種目の教材研究の重要性が示唆された。

V. まとめ

本研究では、保健体育教師の持つ信念を明らかにするとともに、信念の違いが実際の教師行動に及ぼす影響について事例的に検討した。

その結果、保健体育教師は、社会人基礎力の育成(多様な社会の中で自立し、活躍し続けられる主体形成)を基盤として、卒業後のスポーツライフ形成を信念の中核にしていたことが考えられた。

教師行動と態度測定の結果から、教師が有する信念、めざす授業の姿は授業中の教師行動に反映されたことから、教師が有する信念が異なれば、授業中の教師行動が異なり、結果的に授業の成果(特に態度形成)に影響を与えることが考えられた。

さらに、保健体育教師は、部活動指導での専門的とする運動に比べると、それ以外の運動教材についての知識や技術の習得が十分でないことが窺われたことから、専門種目以外の運動・スポーツについての教材研究の必要性が示唆された。

主な引用・参考文献

- 1) 秋田喜代美(2006) 教師の信念体系, 森敏昭・秋田喜代美 編教育心理学キーワード, 有斐閣双書: 東京. p.156.
- 2) 朝倉雅史(2018) 「不確実な実践に挑む『しなやかな信念』を持った教師を目指して」. 体育科教育, 66-3: 31
- 3) 藤木和巳(2000) 実践的な教師教育研究の動向と教師の信

- 念体系. 教育実践学研究. 2(1):62.
- 4) 石村雅雄・山西哲也 (2007) 体育科教員の役割意識について. 鳴門教育大学研究紀要, 22:51-60
- 5) 経済産業省HP (2006) <https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>.
- 6) 小林篤 (1978) 体育の授業研究, 大修館書店, pp.170-225.
- 7) 小林達俊 (2006) 果たしていかなる改革が必要かー学校現場からの声ー. 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター編 教師教育改革のゆくえー現状・課題・提言ー. 創風社:東京, pp.69-80.
- 8) 久保正秋 (2002) 「教師」か, 「コーチ」か: 「運動部活動」と「コーチング」の問題点. 体育学研究, 47:485-490.
- 9) 黒羽正見 (2005) 学校教育における「教師の信念」研究の意義に関する事例研究ーある小学校教師の教育行為に焦点をあててー. 富山大学研究論集 8:17.
- 10) 前田幹夫 (1975) 新しい体育教師像を求めて. 成田十次郎他編 保健・体育科教育の教師論(第2版). 日本体育社:東京, p.76.
- 11) Packianathan Chelladurai & Donna.J.kuga (1996), '*Teaching and Coaching : Groupe and Ta Differences*', Quest.48-4.
- 12) Pajares,M.F. (1992) '*Teachers beliefs and educational research : cleaning up a messy construct*'. Review of Educational Research, 62(3):307-332
- 13) 佐伯聰夫 (1992) 21世紀の体育教師像. 体育科教育, 40(6):14.
- 14) 須甲理生・助友裕子 (2017) 保健体育科教職志望学生における保健体育教師イメージの変容ー模擬授業とその省察を中核に展開した教科教育法の前後に着目してー. 日本女子体育大学紀要, 47:49-63.
- 15) 高橋健夫 (1989) 「新しい体育授業の授業研究」, 大修館書店, pp.13-14.
- 16) 高橋建夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真 (1991) 体育授業における教師行動に関する研究ー教師行動の構造と児童評価との関係ー. 体育学研究:36(3), pp193-208
- 17) 高橋健夫 (1996) 今こそ問われる体育教師の専門性. 体育科教育, 44(3):21.
- 18) 梅野圭史・林修・金田司 (1992) 「楽しい体育の学習過程, 兵庫位教育大学附属小学校教育研究会(編), 『楽しい授業の創造』, 黎明書房, pp.207-215.
- 19) 梅野圭史・池田雄一 (2004) 教師の体育授業に対する信念についての研究ー小学校高学年教師を対象としてー, 鳴門教育大学卒業論文集.